

**Doctorado en Psicología
Facultad de Psicología
Universidad del Salvador**

**Representaciones sociales
de la residencia
pedagógica y del residente,
futuro maestro de EGB**



Doctoranda:
Licenciada Alicia Devalle de Rendo

Directora de Tesis:
Dra. Marina Müller

Año 2005

Índice General

Introducción.....	6
-------------------	---

Capítulo 1

La residencia en la Formación Docente EGB 1 y 2

a. La formación docente de maestros / profesores.....	10
a. 1 Conceptualización de <i>formación docente</i>	10
a. 2 A qué se denomina <i>residencia</i> y <i>residente</i>	15
b. Desarrollos teóricos y prácticos (acerca de la residencia) previos a esta investigación.....	18
b.1 Etapa de problematización	18
b.2. Estudios de campo previos a la investigación.....	20
b.2.1. Niveles de análisis.....	22
b.2.1. 1. <i>Cuestionamientos a partir de los niveles de análisis</i>	26

Capítulo 2

Estado del conocimiento sobre las representaciones en la Residencia Docente

a. Estudios llevados a cabo sobre Residencia durante la última década.....	30
a.1 Investigaciones.....	31
a.2. Documentación curricular.....	60
a. 3. Publicaciones (libros y artículos).....	76
b. Breves reflexiones en torno a los materiales consultados	87

Capítulo 3

La representación social en la residencia de la formación docente

a. Representaciones sociales de los residentes.....	90
a. 1 Por qué hablar de representaciones sociales.....	90
a. 2 Conceptualizaciones acerca de las RS.....	91

a. 3. La representación social. S. Moscovici.....	96
b. Hacia una definición de la representación social de la residencia pedagógica.....	111

Capítulo 4

Metodología

a. Investigar en educación. El caso particular de la residencia.....	116
b. Características de la metodología de esta investigación.....	119
b.1. La complejidad del objeto de estudio.....	119
b.2. El paradigma de la complejidad. Enfoque comprensivo..	120
b. 3. Análisis cualitativo de datos cualitativos.	122
b. 4. Análisis cualitativo por teorización (análisis de contenido).....	123
c. Diseño de investigación.....	127
c.1 Importancia del tema.....	127
c.2. Objetivos.....	128
c. 2. 1 Generales.....	128
c. 2. 2 Específicos.....	128
d. Configuración de la muestra.....	129
d.1. Instrumentos.....	130
d.2. Organización del trabajo de campo.....	131

Capítulo 5

Análisis de los datos

a. Introducción.....	135
b. La Residencia.....	139
b.1. La residencia como espacio físico y temporal.....	139
b.1.1. La residencia como espacio físico.....	140
b.1.2. La residencia como espacio temporal.....	140
b.1.3. La cercanía-lejanía de la residencia en los espacios temporal y físico.....	140
b.1.4 Atributos del espacio temporal y físico.....	141

b.1.5. Lo real y lo artificial de la residencia en los espacios físico y temporal.....	149
b. 2. La residencia como contexto de ficción y de experimentación.....	153
b. 3 Metáfora de la residencia.....	162
c. El residente y la adopción de personajes.....	168
c.1 El residente como intruso.....	169
c.2 El residente como mutante.....	170
c.3 El residente como nativo.....	171
c.4.Expectativas.....	172
d. La residencia y el residente.....	174
d.1 El contexto de la residencia y los personajes del residente. Tipología.....	174
d. 2 Relación de las metáforas de residencia, con la tipología de residente hallada.....	177
e. A modo de síntesis.....	179
Capítulo 6	
Conclusiones	
a. El alcance de las representaciones (RSs) de los residentes en el marco de la residencia.....	183
b. Los residentes, artífices de la residencia	184
b.1. Tipos de residente y su actitud frente a la residencia.....	186
b.2. Representaciones metafóricas del residente.....	188
b.3. Factores obstaculizadores de la residencia.....	191
c. Recomendaciones para nuevos dispositivos.....	192
d. Futuras perspectivas de investigación.....	195
ANEXO.....	196
a. Materiales capítulo 4.....	197
a.1 Instrumentos de pre-testeo.....	198
a. 2 Instrumentos de testeo.....	199
b. Materiales capítulo 5.....	205
b.1 Respuestas a los cuestionarios vinculados con la residencia.....	206
vinculados con el residente.....	223

b.2	Textos extraídos de documentos biográficos.....	228
b.3	Fragmentos de entrevistas y de grupos de discusión	
	vinculados con la residencia.....	234
	vinculados con el residente	
b.4	Textos con gráficos que ilustran la tipología.....	241
c.	Materiales capítulo 6.....	259
c.1.	Textos con gráficos que ilustran las conclusiones..	260
	Bibliografía General.....	264



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

Palabras Iniciales

Dedicatoria

Porque con ellos descubrí que algunas utopías pueden transformarse en proyecto, así como los proyectos pueden concretarse en acciones.

Esta tesis, una utopía, proyecto, se concretó.

Gracias a Roberto, mi marido, quien, ahora ya solos en el nido, generó el espacio que se necesita para que esta tesis se haya podido concretar.

Revoloteándonos están nuestros hijos Sergio, Gustavo, y Alejandra y los nietos Francisco y Sofía, sin ellos, esta utopía tampoco podría haber sido posible.

Agradecimientos

A la Dra. Marina Müller, impecable como directora de esta tesis, le agradezco su apoyo, su asesoramiento, orientaciones, consejos, sugerencias. Pero fundamentalmente, su don de persona, que supo acompañarme con mucho respeto y reconocimiento ayudándome a procesar este producto complejo.

Agradezco a la USAL por ofrecerme su casa como marco de estudio y de tesis. a la Facultad de Psicopedagogía, al Dr. López Alonso, director de este Doctorado, a los Profesores/as de seminarios, a la doctora Pecchi, entrevistadora.

Un reconocimiento muy especial por ayudarme con sus saberes, ofrecidos desinteresadamente y con mucho afecto, a Viviana Vega y a Elsa Leibovich.

Introducción

Composición: mi residencia

Había una vez una chica que quería ser maestra. Como la ley lo mandaba, tenía que hacer la residencia. Ella tenía muchas ganas de hacerla y disfrutarla, pero los fantasmas y monstruos de su cabecita, no la dejaban dormir. "¿Seré capaz?, ¿me darán bola los chicos?, ¿me llevaré bien con el docente? Y la profesora, ¿me bancará?" A pesar de todas estas preguntas, ella sabía que muchas tenían que ver con su autoexigencia, y con esto de que "hay que ser buena o nada".

Entonces, trató de respirar profundamente un par de veces, se tomó un té de boldo, y se largó a la aventura.

Cecilia

Este trabajo se propuso analizar las representaciones sociales que los residentes de los Institutos de Formación Docente Terciarios para EGB 1 y 2 tienen acerca de la *residencia* en el inicio de la misma y previo a su ingreso a una institución educativa.

Entiéndese por *residentes* a los futuros maestros / profesores de EGB 1 y 2 en el tramo final de su carrera de grado como Profesores para la Enseñanza Básica.

La *residencia*, por su parte, se desarrolla en un contexto eminentemente evaluador, porque el *residente* debe acreditar sus conocimientos a través de las prácticas de clases en un aula y ponerse en contacto con la dinámica institucional. En este momento deberá aplicar, fuera del ámbito del profesorado, la didáctica allí aprendida. Se trata de una práctica donde se aprovechan los conocimientos adquiridos acerca de cómo planificar y poner en

acto una clase. Se espera que muestren *cómo enseñan* desde la perspectiva de *cómo aprendieron a enseñar*.

Los maestros de escuela de nuestro país, desde 1970, se forman en Profesorados de Enseñanza Primaria (PEP) de Nivel Terciario. En la actualidad se denominan Profesorados para el Nivel Primario (PNP) o para la Educación Básica EGB 1 y 2. En el último tramo de esta carrera hacen la residencia

La acreditación del desempeño del residente le otorga el título para ejercer en esos niveles educativos. Este período está reglamentado en los profesorados a nivel nacional.

Las vinculaciones de las instituciones involucradas (Profesorado y Escuela) así como de los actores representantes de cada una de ellas (profesores, residentes, maestros, directivos, supervisores, alumnos, padres, etc.) generan un entramado complejo que atraviesa múltiples variables que, incidiendo en el desarrollo de la residencia, dan lugar a representaciones sociales.

En esta investigación se tomaron como objeto de estudio las representaciones de los residentes, en el contexto descrito.

Los objetivos que se tuvieron en cuenta fueron:

- Recuperar y profundizar las problemáticas que presentan los sujetos que habitan los PNP y las escuelas donde se realizan las prácticas de Residencia.
- Investigar las representaciones de los residentes en el momento de ingresar a la Residencia.
- Favorecer los enfoques que se podrían dar a los dispositivos de residencia.
- Aportar a las transformaciones curriculares de la Formación Docente Inicial.
- Contribuir al logro de una formación más acorde con un proyecto pedagógico actualizado.

Para tal fin se realizó un relevamiento para:

- Establecer una clasificación de concepciones acerca de la residencia de acuerdo con determinadas categorías de análisis.
- Señalar recurrencias y divergencias en dichas concepciones en función de los aspectos más relevantes y constantes que aparecen.

Con un enfoque psico-sociopedagógico se relevó, clasificó, comparó y analizó esta información con la finalidad de comprender cómo se ven a sí mismos, cómo esperan ser vistos y fundamentalmente cómo este conocimiento resulta un insumo necesario para proponer estrategias que permitan mejorar el desarrollo de la instancia *residencia*, las relaciones de los involucrados, su desempeño en esta etapa y su posterior inserción en el sistema educativo como docentes.

A partir del análisis se aportaron recomendaciones que se espera permitan generar dispositivos¹ de residencia acordes a las problemáticas que surjan y a partir de los datos que se obtengan.

Esta tesis consta de cinco capítulos y una conclusión a saber:

Capítulo 1: La residencia en la formación docente EGB 1 y 2

Capítulo 2: Estado del conocimiento sobre las representaciones en la residencia docente.

Capítulo 3: La representación social en la residencia de la formación docente.

Capítulo 4: Metodología.

Capítulo 5: Análisis de los datos

Capítulo 6: Conclusión

¹ Dispositivo: herramienta que apunta a comprender fenómenos sociales complejos y heterogéneos. Lo que lo define es su objetivo estratégico. De este modo favorece el entendimiento de los procesos de enseñanza y de formación desde una perspectiva social abordándolos en su complejidad y de manera multirreferencializada. El dispositivo se conforma a partir de estrategias abiertas al entramado de relaciones y a los atravesamientos políticos, ideológicos, axiológicos, filosóficos, teóricos y pedagógicos. (Souto

Capítulo 1

La residencia en la Formación Docente EGB 1 y 2

a. La formación docente de maestros / profesores

a. 1 Conceptualización de *formación docente*.

a. 2 A qué se denomina *residencia y residente*

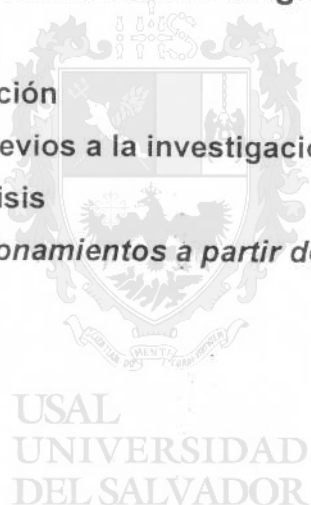
b. Desarrollos teóricos y prácticos (acerca de la residencia) previos a esta investigación

b.1 Etapa de problematización

b.2. Estudios de campo previos a la investigación

b.2.1. Niveles de análisis

b.2.1. 1. *Cuestionamientos a partir de los niveles de análisis*



Capítulo 1

La residencia en la Formación Docente EGB 1 y 2

Hay que tomarse un tiempo para ver. Necesitamos una pausa para reaccionar, para comprender, una distancia para "darse cuenta ". A veces estos lapsos suelen ser muy prolongados, otras, no tanto, depende de las respuestas, de la disponibilidad interna para lo nuevo, de la capacidad de asombro y la libertad mental que tenga el observador.

"Cuando la marmota ríe", E Mariscal, Cuentos para regalar a personas originales, Serendipidad, 2000.

a. La formación docente de maestros / profesores

a. 1 Conceptualización de *formación docente*

Antes de definir qué se entiende por *residencia* y por *residente* se considera necesario conceptualizar qué se entiende por *formación docente* dado que es en este marco en donde se desarrolla la etapa de residencia y se habilita a los residentes como docentes.

Revisar la concepción que se tiene acerca de este término favorece entender qué implicaciones tiene esta instancia para los residentes y por qué manifiestan diferentes expectativas, necesidades, miedos, etc. en relación con ella.

En realidad, cuando se habla de formación docente, no todos los autores remiten al mismo concepto. Algunos hacen referencia acotadamente a la formación de grado; otros hacen alusión a una etapa constante de capacitación; hay quienes hablan de una adaptación a los sucesivos desempeños dentro del aula y de la comunidad educativa en la que se trabaja.

Gilles Ferry, pedagogo francés e investigador práctico de la enseñanza, define la formación vinculándola con la idea de *tomar forma*. Dice: "*La formación es*

*algo que tiene relación con la forma. 'Formarse es adquirir una cierta forma'. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (...) 'formarse es poner en forma' (...)*²

Para este autor la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, por ejemplo. Cuando se habla de formación, se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol que uno va a desempeñar, etc.

Para Ferry la formación implica *"un trabajo del ser humano sobre sí mismo, sobre sus representaciones y sus conductas"*, de allí que de la formación se espera dominio de las acciones, de las situaciones nuevas.

Para este autor *"la formación de los enseñantes es el lugar de mayor concentración ideológica. Las decisiones que pueden tomarse dentro de este campo tienen consecuencias profundas y a largo plazo sobre la orientación y el funcionamiento de todo el sistema educativo"*.³

Por eso la formación, como función social de *transmisión del saber*, del *saber hacer* y del *saber ser*, puede ejercerse en beneficio de la cultura dominante. Desde esta dimensión la formación resulta ser un juego de poder de acuerdo con los sometimientos y con las automatizaciones que suscite.

Otro autor, Jean Claude Filloux⁴, miembro fundador y Profesor Emérito de la Universidad de Paris X, sostiene que la formación es una relación humana, porque implica relaciones entre personas. Él enfatiza lo relacional desde la perspectiva del conocimiento del otro y de sí mismo para que se provoque el cambio en el otro y en sí mismo. Dice: *"es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esas reflexiones que uno puede autoformarse como formador. Es así como uno puede ayudar al formado a ir más allá de la simple absorción del conocimiento."*

² Ferry, G. (1990), *El trayecto de la Formación. Los Enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós, México,

³ Ibidem.

⁴ Filloux, Jean Claude, (1996), *Intersubjetividad y Formación*, Coedición Novedades Educativas – U.N. de Bs. As Serie Los Documentos N° 3. Bs. As

Otra idea que amplía las interpretaciones sobre la formación es la que propone el filósofo y epistemólogo francés Gastón Bachelard.⁵ Este autor se interesó mucho por la pedagogía, por la enseñanza de las ciencias, por el racionalismo científico. Sostenía que no era posible enseñar el racionalismo por la aplicación directa, didáctica, de los resultados de la ciencia. El docente tendría que mostrar didácticamente cómo apareció el concepto, cómo se llegó a los resultados. El mismo autor dice que para ir hacia una nueva formación hay que ir en contra de la formación anterior, destruyendo o rectificando las viejas formas: vincula formación con deformación y reformación. Bachelard asocia formación a la idea de aventura, en el sentido de arriesgar.

Por su parte, Jacky Beillerot⁶, profesor de la Universidad de Paris X, Nanterre, investigador de problemáticas de la docencia, nos aporta diferentes sentidos del término *formación*.

Por un lado habla de la *formación de obreros* en el siglo XIX, que asocia con una formación práctica y profesional. Distingue también la *formación del espíritu* de la que en el siglo XVIII hablaron los jesuitas, que dio lugar a un desarrollo de la razón asociado con un compromiso político y social y que traía aparejada la formación profesional.

Finalmente, habla de la *formación de una vida* en el sentido experiencial, ya que son las tribulaciones de la vida, las vicisitudes mediadas, analizadas, pensadas, las que constituyen la formación.

Destaca que los formadores actuales son los herederos de estas tres acepciones, porque en la variedad de sus actitudes manifiestan interés o adhesión a una de ellas y, hasta a veces, es posible observar cómo se opta por una en detrimento de la otra.

Este autor también hace referencia a la formación desde la perspectiva administrativa, en cuanto designa momentos distintos del aprendizaje como ser: formación inicial y formación permanente.

Para Zeichner⁷ (1990) el objetivo de la F. D. es una preparación que tienda perspectivas críticas sobre las relaciones entre la escuela y las desigualdades

⁵ Bachelard, G. (1986), *La formación del espíritu científico*, Bs.As. Siglo XXI, 1986.

⁶ Beillerot, Jacky, (1996), *La formación de formadores*, Novedades Educativas y Universidad de Bs.As, Serie los Documentos N° 1 Buenos Aires.

sociales, así como un compromiso moral que las resuelva a través de las actividades cotidianas en el aula, en la escuela. Para ello habrá que enfatizar tres aspectos fundamentales: a) un bagaje cultural de orientación política y social; b) la reflexión crítica sobre la práctica y c) actitudes de intelectual transformador, crítico, interesado en el trabajo solidario, tanto en el aula como en la escuela y en el contexto social.

Sacristán J. G. y Pérez Gómez A. I. (1993) entienden la F. D. como la formación de un profesional interesado *en* y capacitado *para* la reconstrucción del conocimiento experiencial que los alumnos adquieren en su vida previa y paralela a la escuela, por medio del conocimiento público como herramienta de análisis.

Por su parte Marta Souto⁸, al referirse a la F. D., lo hace en el contexto de la formación de formadores. Y se refiere a tres campos: el de la práctica, el del conocimiento y el de la investigación. Esta autora dice que el campo de la práctica se orienta hacia valores construidos en y a partir de la realidad social, económica, política, cultural, laboral y de representaciones sociales y psíquicas de los actores. Según ella, dicho campo se organiza en una trama de recursos de formación que provienen de diferentes sectores con modalidades propias que engloban aspectos políticos, legislativos, de infraestructura, de financiamiento, etcétera.

En segundo término reconoce que el campo del conocimiento se preocupa por la inteligibilidad de las acciones de formación a través de conceptualizaciones teóricas que facilitan la comprensión de las prácticas y su contexto.

Finalmente, sostiene que *"el campo de investigación busca construir conocimientos y plantear problemas aún no resueltos a partir de sus estudios de las prácticas, de las situaciones de los sujetos, de las instituciones de formación."*

7 Zeichner, K. (1990), *Traditions of reform in U.S. Teacher Education*, Journal of Teacher Education, Boston.

⁸ Souto, Marta, (1995), La Formación de Formadores. Un Punto de Partida en Formación Docente, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* Año IV, número 7, dic, 26-32, Bs. As. Miño y Dávila.

Al tiempo que se habla de formación docente, se hace necesario identificar qué se entiende respecto de los espacios donde se realiza la formación docente.

La concepción tradicional privilegia, por un lado, las "instituciones formadoras" como el espacio académico por excelencia y "las escuelas" como el campo de aplicación de los conocimientos aprendidos en aquellas. Sin embargo los estudios más recientes destacan o sostienen que las instituciones escolares, en cuanto instituciones de desempeño laboral, son también instituciones formadoras de docentes, modelando las formas de pensar, percibir y actuar.

El mismo Ferry dice que el hecho de que los alumnos docentes hagan residencia en clases de establecimientos escolares no tiene valor formativo, salvo si en el centro (profesorado) se retoma la experiencia para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que uno estuvo en contacto en el terreno. *"Ir a la práctica como un turista no tiene valor formativo. Sobre el terreno se deben utilizar instrumentos de análisis que se hayan aprendido a usar en el centro."*⁹

A partir de estas múltiples perspectivas se concibe a la F. D. reconociendo sus diferentes instancias: formación de grado, en ejercicio, capacitación, perfeccionamiento. A esto habría que agregar que, para que la formación fuese profesional, deberá producirse entre las instancias un movimiento de interacción que dé lugar a un pensamiento dialéctico y espiralado.

Figura 1 Movimiento de interacción



⁹ Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la Formación*, Bs. As., Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.

La FD es compleja, pues tiene como propósito una doble intención: enseñar a enseñar y al mismo tiempo que se aprenda lo enseñado. Si bien es volver sobre lo ya aprendido en otros momentos, ahora implica revisar los contenidos aprendidos para poderlos enseñar. En este sentido cambian las condiciones del aprendizaje pues lo que lo hace significativo es que lo que se aprende, pueda ser enseñado.

a. 2 A qué se denomina *residencia* y *residente*

La palabra *residencia* proviene del latín *residens, residentis*, (residente) y abarca no sólo la acción y efecto de residir sino también el lugar donde se reside. La palabra *residir* por su parte, proviene del latín *residere*, e implica estar de asiento en un lugar, asistir uno personalmente en determinado lugar por razón de su empleo, dignidad o beneficio, ejerciéndolo.¹⁰

Existe una marcada diferencia entre la concepción de lo que se entiende por *residencia* en otras carreras, por ejemplo en Medicina, y en el caso de la docencia.

En la formación del profesional de la salud, la *residencia* es un sistema remunerado de capacitación de posgrado inmediato (o continuado), a tiempo completo con dedicación exclusiva, caracterizada por la práctica de la capacitación en servicio, esto es, el desarrollo de actividades asistenciales programadas y supervisadas en diferentes instituciones. Esta capacitación se desarrolla en el ámbito intrahospitalario, como así también extramuro, en íntima relación con la comunidad a la que se dirige, destacando aspectos de prevención y promoción de la salud.

Quizás la idea de *residencia docente* se aproxime más a la concepción de lo que en medicina se denomina *concurrancia*, es decir, un sistema honorario de capacitación profesional de posgrado, a tiempo parcial, desarrollado bajo condiciones de programación y supervisión y con el objetivo de formar, en el ámbito intra y extrahospitalario, profesionales capacitados en beneficio de la

comunidad. En la residencia docente el residente no tiene honorarios, tal como en la concurrencia médica.

En la jerga de los institutos de formación docente para EGB 1 y 2 se llama residencia a la permanencia temporal en una escuela para realizar prácticas de clases con los niños y ponerse en contacto con la dinámica institucional. Existen reglamentaciones para realizar la residencia. Durante ese periodo se intenta poner a prueba, fuera del profesorado, la didáctica que los estudiantes allí aprendieron. Por lo tanto es una práctica donde se evalúa de manera inmediata los conocimientos acerca de cómo planificar y poner en acto una clase.

La residencia es la última materia con la que se acredita el título de esta carrera.

La acreditación del desempeño del residente lo habilita para ser maestro / profesor en los niveles 1 y 2 de la Educación Básica.

Es posible que estas múltiples acepciones de la palabra estén generando en los residentes percepciones diferentes en relación con aquello que deberán enfrentar en su experiencia como tales ya que, a pesar de recibir este nombre, ellos son los extranjeros y quienes residen, realmente, en las escuelas, son los docentes, los maestros con su permanencia estable. En este marco confuso, donde nada parece estar exactamente definido, los residentes se sienten impelidos a elaborar discursos en torno de la residencia, utilizando el lenguaje para manifestar su relación con lo que definen. En el decir de Benveniste¹¹, es en el lenguaje en el *"que se constituyen como sujetos, porque el solo lenguaje funda la realidad"*.

*"En todo enunciado, sea éste de la naturaleza y de la extensión que fuere - verbal o no verbal, una frase o un relato - es posible reconocer siempre dos niveles: el nivel de lo expresado, la información transmitida, la historia contada, esto es el nivel enuncivo o bien lo enunciado; y el nivel enunciativo o la enunciación, es decir, el proceso subyacente por el cual lo expresado es atribuible a un yo."*¹²

¹⁰ *Diccionario de la Real Academia Española*, (1984), vigésima edición,

¹¹ Benveniste, E. (1966-1978), *Problemas de lingüística general* , 7ª ed. Tomo I México, Siglo XXI.

¹² Filinich, María Isabel, (2001), *Enunciación, Enciclopedia semiológica*, Buenos Aires, Eudeba, 1ª ed. 4ta. reimpresión, marzo.

La pregunta que surge entonces es, ¿qué concluyen los residentes que es la residencia?

En diversas circunstancias existen representaciones acerca de situaciones, conductas, roles, etcétera. Estas representaciones se vinculan con valoraciones que se consideran más o menos importantes para dichas circunstancias y que presentan dos aspectos: uno manifiesto, consciente y otro inconsciente.

El hecho de ser residente – lo que implica ser a la vez alumno (de la residencia) y maestro (de un aula) - genera un doble rol que en la práctica constituye un fin múltiple; el residente se debate entre entender si su tarea se realiza con la finalidad de ser evaluado por su profesor, o de ser observado por el maestro a cargo del aula, o de ser juzgado por su trabajo con los niños, los que ahora se transforman en sus alumnos por un periodo restringido de tiempo. Ante este entramado de funciones, surgen las preguntas que dan lugar al estudio de las representaciones.

Podríamos transitar por diferentes preguntas. La residencia, ¿es una prueba final evaluada para acreditar un título (producto final) o es una instancia de aprendizaje en el aula?, ¿es donde se integran la teoría y la práctica?, ¿simplemente es la materia que marca la habilitación para el ejercicio de la profesión?, ¿es también un tiempo y espacio de interacción de experiencias de enseñanza y de aprendizaje?

Por otro lado, ¿es una lucha de poder entre maestros, residentes y profesores, o es una posibilidad para acompañarse entre aquellos que están comprometidos con la formación docente? Además: ¿es simplemente una formalidad para obtener el título docente, o podría ser una instancia privilegiada para dimensionar la necesidad de profesionalización de este oficio?

Finalmente, lo que dicen los residentes sobre la residencia y ser residentes, ¿son sus creencias, o pertenece a la tradición oral que circula en las instituciones educativas de formación docente y que se transforma en ideas míticas?

b. Desarrollos teóricos y prácticos (acerca de la residencia) previos a esta investigación

b.1 Etapa de problematización

La formación docente es un espacio teórico / práctico, que da lugar a reflexiones tanto desde las teorías ya elaboradas como desde las acciones llevadas a cabo y que permite generar nuevas teorías. Es un campo donde confluyen el pensar y el hacer, que requiere una mirada reflexiva para encontrar soluciones y alternativas distintas a las múltiples problemáticas a las que nos enfrenta el actual momento histórico. Las decisiones políticas y las condiciones económicas generan situaciones laborales de inestabilidad a las que se suman cuestionamientos a las instituciones en general y a las de formación docente en particular.

Los problemas de la educación reclaman proyectos de investigación que avalen y se entremen con los proyectos de acción, por lo tanto no sólo son problemas para pensar y reflexionar sino también para resolver.

Cuando se decide intentar la búsqueda de caminos diferentes de los conocidos, se empieza a encontrarlos, se plantean alternativas, se hacen opciones, se eligen unos y se desechan otros.

Ya en el origen de los estudios realizados previamente a esta investigación surgieron planteos, preguntas, cuestionamientos, inquietudes que llevaron a preguntar y preguntarse:

¿Cuál será la mejor opción para mejorar la formación de grado y permanente del maestro?

¿Se favorecería con la creación de ámbitos donde la pregunta se privilegie como una llave de entrada a un espacio que demanda la indagación, el asombro y respuestas abiertas?

Esta actitud requiere conocimientos y procedimientos que comprometen a todos los que protagonizan las situaciones de enseñanza y de aprendizaje y, probablemente, contribuya a abandonar la llamada ilusión pedagógica, con la cual se alimentan soluciones mágicas.

Debatirse en un movimiento dialéctico situado en un plano relacional entre maestros, futuros maestros, profesores, alumnos y la tarea que realizan, implica abandonar el lugar de la omnipotencia y darse cuenta de que la función de enseñante será significativa tanto para unos como para otros, mientras se posibilite crecer como ser autónomo. Para ello no se cerrarán las preguntas con respuestas únicas, sino que se abrirán espacios para compartir diferentes momentos de la enseñanza y del aprendizaje.

La necesidad del cambio en el sistema educativo ya es, en nuestro país, una preocupación generalizada.

Se discuten ideas sobre educación. Se proponen alternativas. Pero a la hora de considerar las prácticas de formación docente, las prácticas de clase en aula, se abre un vacío tan real como frustrante.

Los intentos para lograr los objetivos que promueven un cambio implican muchos esfuerzos, inversión económica y energía humana; sin embargo parece bastante difícil que lleguen al espacio del aula y al de la formación docente.

Se observa en general que los jóvenes que ingresan a la docencia están llenos de ilusiones, sueños, deseos de cambio, utopías. Sin embargo en algún lugar todo esto se debilita, se pierde el entusiasmo. ¿Por qué se produce este desconcierto? ¿Dónde y en qué momento ocurre ese proceso?

Es posible comprobar que la mayoría de los estudiantes ingresan a los Institutos de Formación con ideas, creencias, expectativas, también con necesidades sociales (ser promotores de cambios), y personales (ser aceptados, contenidos).

Otra observación interesante, a la hora de realizar sus prácticas en las aulas de las escuelas, es percibir que son recibidos por muchos docentes en ejercicio, como los que traen el "nuevo saber". Y esto les otorga poder, la sensación de que son "agentes de innovación". Sin embargo, cuando comienzan sus prácticas intensivas, su residencia propiamente dicha, este sentimiento se mezcla con miedos, angustias, decepciones, que diluyen su impulso inicial y opacan su desempeño posterior.

Diversos análisis se han desarrollado sobre los procesos de deterioro de los docentes, de sus conflictos frente al aula, de sus necesidades insatisfechas,

de su cansancio, agotamiento, estrés. ¿Surge todo esto de una “falsa realidad” imaginada, soñada, anhelada en sus representaciones de aquello que van a ejercer?

En el corto periodo de su residencia, los estudiantes de magisterio están ansiosos y lo demuestran en sus palabras, en sus reflexiones, en sus gráficos. Analizarlos y comprenderlos, podrá dar la clave para entender procesos posteriores en su desarrollo como profesionales o por lo menos permitirá ayudarlos a comprender qué deberán enfrentar en su tarea cotidiana, qué procesos deberán desarrollar, cómo será mejor que actúen.

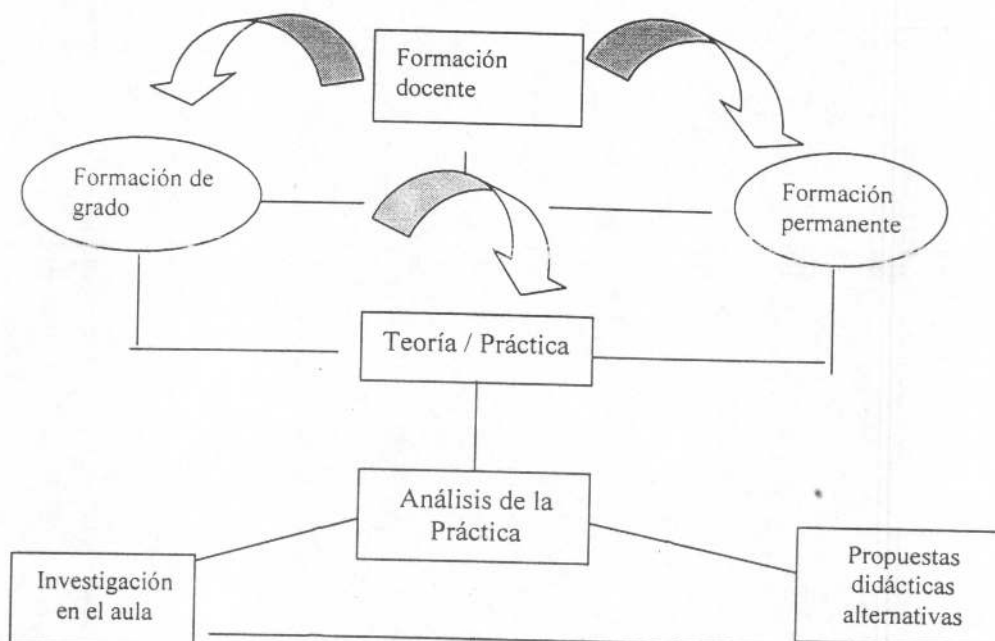
La residencia podrá convertirse así en una etapa que no sólo prepare para saber qué hacer en el aula sino también cómo hacer, cómo adaptarse, cómo prepararse para mirar la realidad educativa a la vez que aprender a mirarse y ser mirado por otros.

b. 2. Estudios de campo previos a la investigación

El estudio previo a esta investigación se abocó a describir situaciones relevadas en diferentes instituciones, contextos y momentos del desarrollo de las actividades de los residentes.

La articulación teoría – práctica fue el eje que nutrió este estudio, el cual se sustentó en la concepción de formación docente continua, el análisis de la práctica, la investigación - acción para favorecer la profesionalización docente y la búsqueda de alternativas didácticas.

Figura. 2 Variables en la profesionalización docente



Las estrategias de investigación que se desarrollaron para avanzar en esta etapa se enmarcaron dentro del enfoque interpretativo, el cual sigue una lógica que produce una interacción constante entre las teorías o hipótesis del trabajo en campo y los datos que se van recogiendo en el mismo.

El propósito fue sumergirse e involucrarse en la complejidad de los hechos reales, indagar y reflexionar sobre los registros de observaciones y las informaciones recogidas con diferentes instrumentos.¹³

La elaboración de descripciones y conceptualizaciones a partir de la multiplicidad de datos recabados, llevaron a plantear en ese momento, año 1990, un dispositivo para la residencia, que permitiera el aprovechamiento más sustancioso, más rico de esta instancia. Así se generó el Proyecto DAR (Docentes Acompañados por Residentes), con un diseño flexible y sensible a los cambios conforme a las circunstancias.

¹³ La indagación se realizó con una población de 260 residentes, 300 maestros, 30 directivos, entre los años 1983 y 1989. Los instrumentos utilizados fueron: el contrato de residencia, fichas de datos personales, el relato de la historia escolar, las circulares y comunicaciones escritas a distintos miembros de la comunidad educativa, diarios de ruta, carpetas didácticas, portafolios, crónicas de clases, informes de maestros, observaciones de clases, grabaciones en casetes y videos, fotografías. Se necesitó contar con una diversidad de materiales para profundizar en esta primera etapa del estudio de la residencia de futuros maestros / profesores.

Este proyecto se desarrolló en el libro *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización, Proyecto DAR*.¹⁴

Reflexionar acerca del sujeto “residente”, intentar entender la relación triangular entre el residente, el maestro de grado y el profesor de residencia, contextualizar en instituciones singulares, en medios sociales y en tiempos históricos diferentes permitió comenzar a generar el marco de análisis de las representaciones.

b.2.1. Niveles de análisis

En primer lugar se realizó una macro y micro lectura del campo de la residencia.

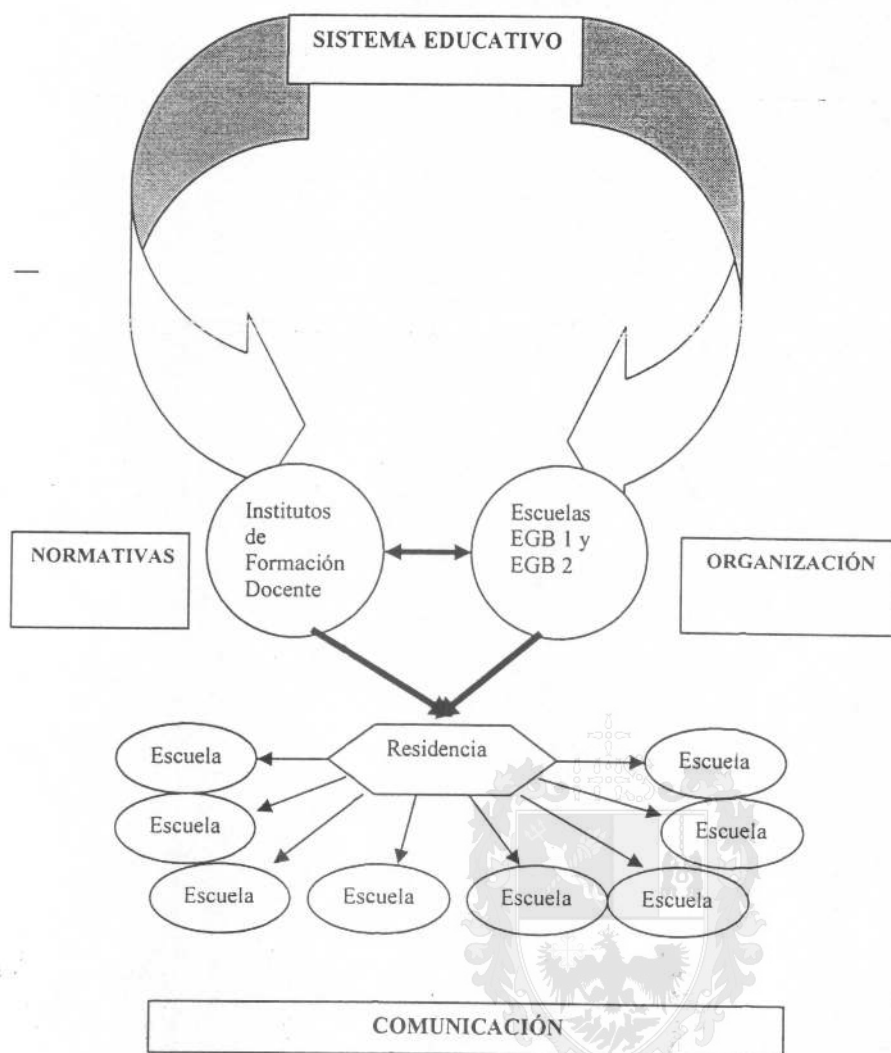
Dentro del sistema educativo aparece la F.D. en el momento de la residencia comprometiendo a diferentes instituciones: profesorados, distritos escolares, varias escuelas, familias, otros integrantes de la comunidad educativa. En ellas se observan relaciones de poder inter e intra institucionales que actúan con normativas propias de cada una, con estilos de comunicación diversos y con estructuras organizativas particulares.

Figura 3 Macroestructura



USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR

¹⁴ Devalle de Rendo, Alicia, (1996), *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización, Proyecto DAR*, Aique.



En una micro lectura podemos reconocer, en la situación de residencia, al profesor del profesorado, a los docentes (directivos y maestros), al residente y a los alumnos. Los contenidos y la metodología están sustentados por concepciones teóricas de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación que cada uno sostiene, pudiendo ser explícitas o implícitas, coincidentes o no.

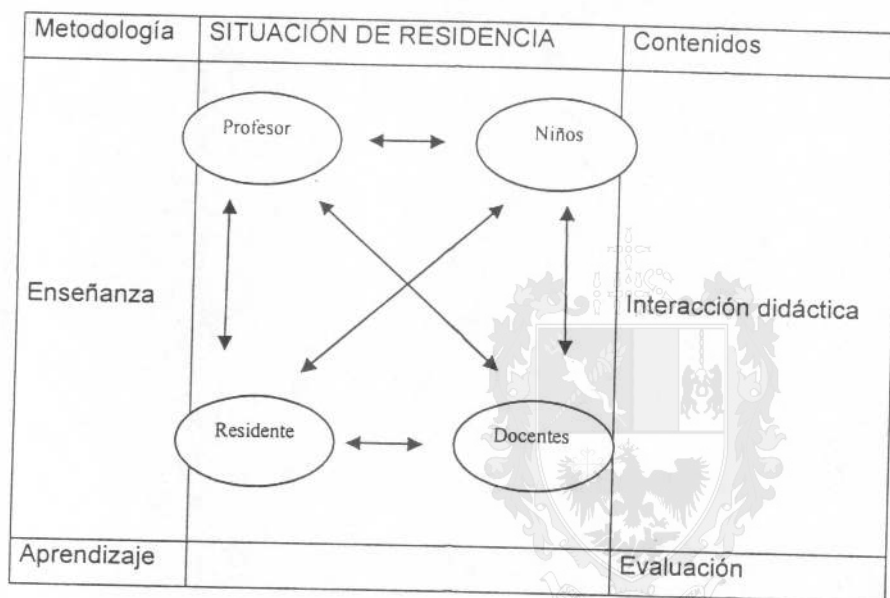
Como vemos, confluyen en la situación de residencia múltiples variables que no siempre se articulan con criterios comunes y resultados positivos. Este momento de la práctica es uno de los más delicados para el futuro docente por la confluencia planteada.

Se llegó a la conclusión de que la residencia es un "nudo" que conecta dimensiones diversas, con significados no unificados para los actores e instituciones que en ellas participan. Nudo que a la vez ata, liga, sujeta, facilita, obstruye la circulación de ideas, de representaciones, de necesidades, de

deseos. Perspectiva que da cuenta del carácter dinámico, dialéctico y complejo de estas prácticas de formación.

El imaginarla como escenario con públicos y miradas diversos, que generan demandas y exigencias implícitas y explícitas no siempre coincidentes, para los distintos sujetos involucrados, despertó la necesidad de encarar el objeto de estudio de la investigación que ahora se lleva a cabo.

Figura 4 Microlectura



Otro aspecto, objeto de los estudios previos, descriptivos, fue la etapa que se denomina “el inicio o comienzo de la residencia”.

Se registraron dos momentos. Uno en el ámbito de los profesorados, o sea cuando los residentes “se inscriben para realizar la residencia” o “comunican a su institución que quieren hacer la residencia”. Y otro, el momento de inserción de los residentes en las escuelas primarias, EGB 1 y 2.

Respecto del primero, en la iniciación de la residencia en los profesorados se detectó que el coordinador de las Prácticas y Residencia o del Tramo de las Prácticas Docentes es el encargado de este inicio. Cuando el número de residentes excedía los 8, 9 o 10, otros profesores se hacían cargo de los diferentes grupos.

En general se registró al profesor coordinador trabajando con un listado de estudiantes para ubicarlos en diferentes escuelas

El coordinador anunciaba una fecha de inicio y / o los profesores citaban a los residentes para informarles del inicio de su residencia y de la escuela donde residirían.

En la mayoría de los casos la institución escuela, no participaba de la toma de decisión para trabajar o no con residentes. En este nivel se limitaba a un trámite administrativo, burocrático, que posibilitaba la entrada de los residentes y que se concretaba por vía jerárquica, es decir a través de la supervisión escolar, quien se contacta con el director que da su consentimiento para este ingreso. Finalmente otorgado el permiso se presentan los residentes con su profesor.

Este último y el director eligen los grados donde se llevará a cabo la experiencia de acuerdo con las condiciones de los docentes y / o del grupo escolar. Se trata de contar con maestros que acepten esta inclusión del residente.

Una vez ubicados estos en las escuelas realizan un periodo de observación y otro de práctica cuya aprobación acredita el título de maestro / profesor.

En relación con el momento de la inserción de los residentes en las escuelas, hace tiempo que en el marco de los diferentes proyectos nacionales y jurisdiccionales se implementan entradas a las instituciones educativas con el propósito de mejorar la calidad de la educación. Pero se puede observar que no se tienen en cuenta estrategias de "participación real" de la escuela para insertar a futuros maestros, ni siquiera en este momento tan importante y fundamental como es la residencia.

Habitualmente se comprobó que se resuelve a partir de un circuito de rutinas que en general no contemplan la diversidad de aspectos de gestión institucional para que esta instancia sea por un lado aprovechada realmente por los residentes y por otro, que no signifique una interferencia para la escuela, con los conflictos de toda índole que esta situación produce.

Como se ha dicho, si bien la institución educativa es el *campo de operaciones* de la residencia, generalmente se ingresa a ella a través de un trámite administrativo. Las escuelas *no solicitan* residentes, y es más, a veces, *no se los espera* o no son deseados. De esta manera la residencia del futuro maestro se convierte en una práctica docente en el aula, evaluada por un

profesor, que coordina dicha tarea. La presencia del residente y de su profesor producen efectos que afectan al microclima escolar; el residente pone a prueba en la escuela sus conocimientos didácticos, y los docentes de la escuela, se involucran o no en esta situación de diferentes maneras.

En este proceso, están en juego:

- Las relaciones interpersonales de los sujetos involucrados;
- Las modalidades de convivencia en la escuela primaria
- Las formas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

No bastan los aspectos burocráticos - administrativos, tramitaciones, cronogramas, etc. - para que la residencia sea una experiencia positiva, sino que se requieren acciones cuidadosamente programadas y participativas.

b.2.1. 1. Cuestionamientos a partir de los niveles de análisis

Los datos recogidos permitieron registrar algunos cuestionamientos acerca de qué es la residencia y qué es ser residente para el profesor, para los docentes de las escuelas y para el propio residente.

Para el:	Residente	Residencia
Profesor	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Comprueba lo aprendido? • ¿Pone a prueba lo que le enseñaron? • ¿Evalúa lo aprendido? • ¿Se prueba a sí mismo en situación de enseñante? • ¿En qué medida actúa de acuerdo con sus matrices de aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida la residencia da cuenta de la formación que recibió? • ¿La metodología enseñada se actualiza en esta instancia?
Docente de aula	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Me invadirá? • ¿Me desplazará? • ¿Copiará mi modelo? • ¿Colaborará conmigo? • ¿Me criticará? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Será semejante a mi experiencia de residente? • ¿Romperá la armonía del aula? • ¿Perderán tiempo los niños?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Tomará mi lugar? • ¿Perderé el control? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Habrá desorden?
Estudiante-Residente	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo será evaluado? • ¿Cómo podré demostrar lo que sé? • ¿Cómo me insertaré dentro de la institución? • ¿Cómo enfrentaré individualmente la tarea? • ¿Cómo me relacionaré con el maestro de grado? ¿Y con los niños? • ¿Cómo me recibirán los padres? 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Es una materia más? • ¿Es una instancia final y decisiva? • ¿Es una instancia que trae nuevos conflictos y recrea los aparentemente resueltos? • ¿Cómo funciona organizativamente? • ¿Qué hacer con la indisciplina? • ¿Qué rol cumple el maestro de grado?

A partir de estos cuestionamientos y otros más se generó la necesidad de enfocar ecológicamente el estudio de las múltiples interacciones que se dan durante la residencia, analizando las variables que relacionan a los sujetos en esta situación¹⁵, poniendo en foco las preocupaciones de los residentes sobre la representación que ellos constituyen sobre sí mismos y sobre la residencia y reconociendo la diversidad de interrogantes con que llegan los residentes, para las cuales no siempre encuentran inmediatamente una respuesta.

Quizás esto tenga su origen no sólo en la problemática del residente como novato en un ámbito desconocido sino en los miedos de los expertos (maestros, directivos, profesor, supervisor, etc.) que inciden en la dificultad para construir el espacio (a modo de espacio transicional¹⁶) que permite la apropiación de la confianza básica¹⁷ que requiere el residente para su desempeño en este nuevo campo de acción.

¹⁵ Doyle, W. (1985), . "Modelo ecológico" en J.G. Sacristán, A. Pérez Gómez: *La enseñanza, su teoría y sus práctica*, Madrid, Akal,

¹⁶ Winnicott D.W. (1982) *Realidad y Juego*. Bs As, Gedisa, 3ra edición, .

¹⁷ Cornu, Laurence (1999) ".La confianza en las relaciones pedagógicas" en *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Comp Frigerio, G. y Poggi, M., Novedades Educativas CEM,